

nyezeti változások hatására, felkészít, megtanít olyan technikák alkalmazására, amelyekkel a káros jelenségeket ki lehet védeni.

Külföldi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy sajátos, egyéni, helyi kompetenciákat érdekes kidolgozni a környezeti neveléshez: a hollandok projekt témákat készítenek, a finnek az iskolákat alakítják át tanulói környezetté, interdisziplináris tantervet dolgoznak ki a probléma-alapú tanulási módszerekhez, Norvégiában az élményszerzés lehetőségére törekcszenek a természetben, emellett a természet szépségeit és értékeit is felfedezik. Több országban jelen vannak az öko iskolák, és számítógépes tanulással cserélik ki gondolataikat a környezetvédelmi kérdésekről. Máshol a helyi közösségek szintjén nagy figyelmet kap a környezeti nevelés programja, támogatói között ott vannak az állatkertek, múzeumok, természetvédelmi központok, civil szervezetek.

Hazánkban előrelépést jelentene adatbázis készítése a szabadtéri tanulás jó helyszíneiről, valamint olyan iskolatársulások létrehozása, amelyek kötelezően segítik egymást, megbeszélnek problémáikat, sikeres stratégiáikat és azok jelentőségét. Ezen munkálkodik a Körlánc mozgalom is.

---

DR. DÉMUTH ÁGNES

főiskolai adjunktus

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

## Az értékelő megnyilatkozásokról

### – I. RÉSZ –

A diák iskolai teljesítményét nagyon sok tényező befolyásolja. Ezek közül az egyik a pedagógus visszajelzésének minősége, gyakorisága. *Értékelő megnyilatkozásnak nevezzük a diák teljesítményére, magatartására vonatkozó visszajelzések együttesét.* A gond éppen itt kezdődik: Az értékelésnek milyen jelentései ismeretesek? Annak alapján ugyanis, hogy melyik pedagógus milyen jelentést tulajdonít az értékelés szónak, más-más lehet ennek minősége, következménye, hatása. „A pedagógiai tudatosság egyik fontos összetevője a pedagógusok jelentéstulajdonítása egy-egy szakkifejezésnek.” (Falus et al., 2001)

Az egységes vagy legalább hasonló értelmezésekhez jó kiindulópontot szolgáltat a pedagógusképzésben használt szakirodalom áttekintése. Minden pedagógusnak legalább annyit illik tudni erről a témáról, amennyit a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom „alapkönyvei” írnak. A leggyakrabban használt, szinte minden pedagógusképző intézményben kötelező vagy ajánlott irodalomként említett forrás tanulmányozása alapján kialakult véleményem, s az erre épülő következtetéseim szeretném megosztani az olvasóval.

A Nagy Sándor szerkesztette Pedagógiai Lexikon (I. kötet, 1976) 389. oldalán kezdődik az értékelés fogalmának leírása: „a tanulói teljesítmények mennyiségi és minőségi jellemzőinek elemzése és összegzése, más szóval minősítés...” Az iskolai gyakorlatban megjelenő értékelések – számomra sajnos – ennek a definíciónak evidenciaszerű használatát jelentik. Pedig talán nem haszontalan gondolkodni a meghatározáson. Kezdjük mindjárt a tanulói teljesítmény fogalmával. A teljesítmény valamilyen emberi tevékenység eredménye, ennek a tevékenységnek a minőségi, mennyiségi jellemzője. A fentebb említett forrás definíciója szerint (IV. kötet, 321. o.) „(pszichológia) az idegrendszeri és „pszichikus” működés és folyamat eredménye; (pedagógia) a tanuló személyiségében a pedagógiai folyamat ered-

ményeként bekövetkező változások észlelhető köre.” Noha a definíció szabatos, pontos és széles skálán mozog, a pedagógiai hatásra bekövetkezett észlelhető változás ismét evidenciaszerű értelmezésre csábít. Azt sugalmazza ugyanis sokak számára, hogy értékelni csak azt kell, ami az iskolában történtek hatására jelenik meg. Ez pedig természetesen eleve korlátozza az értékelési frekvenciát, ráadásul kifejezetten káros. Indirekt módon ugyan, de azt sugalmazza, a diákoknak azon személyiség sajátosságaival kapcsolatos teljesítményét, melyek fejlesztésével, megváltoztatásával nem foglalkoztunk, nem is kell értékelnünk. Pedig a tevékenység mindig valamilyen szintű teljesítmény, így pl. a trágár kifejezések használatát is értékelni illik valamilyen formában. Ezt persze szoktuk is, de vajon a diákjaink bizonyos jellemző sajátosságait, mint pl. a gondozottság, az esztétikumra való törekvés, a vidámság, udvariasság, stb., ide soroljuk-e? (A tevékenység lehet motorikus, mint pl. a futás, az írás-olvasás gyorsasága; lehet a gondolkodás bármelyik szintje pl. az összefüggések felismerése, csoportba sorolás; de lehet a magatartás-viselkedés körébe tartozó pl. hogyan köszönünk – köszönünk-e egyáltalán ha bemegyünk valahová.)

Még veszélyesebb a pedagógiai értelmezésben a minősítés mint szinonima megjelenése. A szó értelmezése a Magyar értelmező kéziszótár (II. kötet, 1960. o.) szerint: „minősége, jellege alapján valamilyennek nyilvánít valamit”. Ami tényleg így van, csak kiegészíthetjük azzal, hogy egy adott helyzetben, pillanatban; erre a szituációra vonatkozóan minősítünk, azaz itt és most. Ha ezt nem tartjuk szem előtt, akkor ugyan eleget teszünk az elvárásnak, „definíciószerűen” értékelünk, de éppen a nevelhetőséget, a változtathatóságot tagadjuk, remélhetőleg nem szándékosan – tudatosan. (Amikor a diák nem az általunk helyesnek ítélt választ adja, gyakran mondjuk, hogy „zöltségeket beszél”. Csak a határozószót, a most-ot felejtettük el kimondani. Ettől pedig a diákunk úgy értelmezheti az elhangzottakat, hogy ő buta. Pedig nem ezt akartuk mondani!) A pszichológia kifejezetten hangsúlyozza – ezt a Rogers és Gordon elméletein felnőtt pedagógusok nemzedéke feltehetően tudja –, hogy bármely oktató, nevelő célzatú kijelentés akkor lehet csak eredményes, ha csak az adott szituációra, egy adott személyiség-sajátosságra, s nem „általában” az egész általános megítélésére vonatkozik. Bár a meghatározás első része kifejezetten „megengedi” az összes lehetséges tevékenység értékelését, a folytatásban az értékelés fogalomköre leszűkül a tanulással, tananyaggal kapcsolatos értékelésre. Ebből viszont az is következhet, hogy a pedagógusok a tanítási órán ezen értelmezésnek megfelelően, azaz csak a tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatban értékelnek. Ezt igazolja a pedagógusok pedagógiája (Falus et al., 2001) című könyv kutatási adatokkal: „Az értékelés feladatai között domináns szerepet tölt be az osztályozás, az értékelés társadalmi üzenet jellege. A tudás minősítése elválzik a személyiségfejlődés értékelésétől.” (Im. 262. o.)

Kelemen László: Pedagógiai pszichológia című könyvében (1981. 226. o.) fejti ki a jutalmazással, büntetéssel kapcsolatos legfontosabb pszichológiai és pedagógiai elméleteket. A jutalmazás és büntetés a kondicionálás fogalomkörében használatos alapfogalom pszichológiai szempontból. Ez a témakör pedig a megerősítés fogalomkörét öleli fel. Ezt a szakszótárak így definiálják: A Pszichológiai szótár (Frölich, 1996. 250. o.) szerint: „Azoknak az intézkedéseknek és belső folyamatoknak általános megjelölése, amelyek következtében adott reakciók vagy viselkedésminták bizonyos helyzeti jellemzőkkel összefüggésben a korábbihoz képest megváltozott intenzitással és/vagy gyakorisággal jelennek meg.” A Balogh Éva által összeállított Pszichológiai kislexikon így definiál: „tanuláslélektani fogalom, ... 3. Az a folyamat, amely a klasszikus vagy az operáns kondicionáláskor kiváltja és megnöveli a kondicionálás erősségét.” A Pedagógiai Lexikon (III. kötet, 122. o.) szerint: „Általánosabb tanuláslélektani értelemben lehet a szervezet valamely akciójának, reakciójának minden olyan következménye, amely az akció jövőbeni megjelenésének gyakoriságát fokozza (pozitív ~ v. jutalom) illetve a gyakoriságot csökkenti (negatív ~ v. büntetés), vagyis tanulást alapoz meg.”

Kelemen László leszögezi, hogy „A jutalmazás mint a tanulók teljesítményének elismerő értékelése pozitív irányú hatást gyakorol a tanulóra. Önbizalmat és bátorságot kelt, energiákat

hoz mozgásba, és cselekvésre ösztönöz. ... A korban előrehaladva egyre inkább előtérbe kell állítani a jutalmazás magasabb rendű formáit: az erkölcsi elismerést, majd a lelkiismeret melegeledését mint jutalmat." Nem csak Kelemen László, hanem a legtöbb szakember hangsúlyozza, hogy a jutalom elmaradása büntetés funkcióval rendelkezik. A fentiek alapján a pedagógusok megnyilatkozásai: verbális és nonverbális megnyilvánulásai a megerősítés különböző eszközei lehetnek.

Eddig lehet eljutni a leggyakrabban használt szakirodalom megállapításai alapján. Sem a nevelésméleti, sem a didaktikai, sem a pszichológiai – közismert – szakirodalomban nem találtam azonban olyan munkát, mely azt vizsgálná: milyen tevékenységre vonatkozóan, milyen tanári megnyilatkozások milyen hatást váltanak ki a diákokból. Nincs példa, mely valamilyen gyűjtemény formájában bemutatná a pedagógusok tipikus megnyilatkozásait mint a megerősítés eszközét. Ez nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógusok spontán módon értékelnek – nem tervezik, nem gyakorolják az értékelő megnyilatkozásokat, nem elemzik lehetséges hatásukat –, azaz nem használják tudatosan (empirikus tapasztalataim ezt bizonyítják) ezt a nagyon fontos megerősítő eszközt. A fentiek alapján meg kell állapítani, hogy noha az értékelésre vonatkozó szakirodalom végtelenül gazdag, a legkönnyebben fellelhető anyagokban az értékelés szinonim fogalomává válik az osztályozással, illetve annak problémakörével. Azt sugalmazza indirekt formában, hogy a tanítási órán a diák szerepe szinte független az egész személyiségétől. Mintha csak az iskolai tanulás teljesítményszintjét lehetne, kellene értékelni; mintha a teljesítményt más nem jelentené, csak az, milyen szinten képes a diák a pedagógusok tanulással kapcsolatos elvárásainak megfelelni. Az osztályozással kapcsolatos problémák legnagyobb része éppen ebből a felfogásból adódik.

Saját értelmezésemben az *osztályozás: teljesítmény mérése*; adott évfolyamon, adott tantárgy életkori sajátosságai alapján felállított (?) követelményszintjének százalékos teljesítése. Az *értékelés* pedig e teljesítményszinthez vezető folyamat elemzése: *kognitív, érzelmi, akarat*i sajátosságok, *tanulási módszerek stb. alkalmazásának összessége*. Ennek alapján könnyen objektívvá lehetne tenni az osztályozást. Ha ehhez még azt is tudatosítanák magukban a pedagógusok (amit egyébként elméletileg valamennyien tudnak), hogy a teljesítmény egy adott időpontban számtalan tényezőtől függ, tehát nem minden teljesítmény „jellemző” a diákra, hanem a teljesítmények trendje, akkor nem állhatna elő az a lehetetlen helyzet, hogy egyetlen elégtelen egy félév alatt elegendő ahhoz, hogy a diák ne kaphasson jelest egy adott tantárgyból a félév végén.

**Összegzés:** Az értékeléssel kapcsolatos szakirodalmi meghatározások leírászerű megfogalmazása szinte elősegíti, hogy a bonyolult-összetett problémakört a mindennapi gyakorlat során a pedagógusok leegyszerűsítsék, egyszerűbben megjegyezhetővé alakítsák. Ennek az a következménye, hogy az értékelés szinonim fogalomává válik az osztályozással. A széles jelentéstartalmú teljesítmény, a gyakorlat során leszűkül az iskolai teljesítményre, az értékelés pedig javarészt a minősítésre: jó–rossz az a válasz, amit a diák mond. Ez viszont még az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban sem teszi lehetővé a javítás, korrigálás lehetőségét. Ehhez ugyanis arra lenne szükség, hogy a minősítés okaira mutassanak rá a pedagógusok az értékelés során, az egyszerű helyeslés vagy elutasítás azonban ezt nem teszi lehetővé.

Bár értékelünk (minősítünk) a tanítási órán, az értékelés nem éri el szándékolt célját. Nem alkalmas az önbizalom erősítésére, az akaraterő, kitartás fejlesztésére éppen azokban az esetekben (helytelen válaszok), amikor erre a lehető legnagyobb szükség lenne. Nem járul hozzá ahhoz sem, hogy a diákok metakogníciója az eredményes tanulási módszerekről fejlődessen. Csak azokat a diákokat támogatjuk, akik elvárásainknak megfelelően teljesítenek, annak ellenére, hogy elenyésző azon pedagógusok száma, akik ne tartanak fontosnak a hátrányos helyzet javítását. A helyzet akkor változhat, ha sikerül elérni a pedagógusoknál, hogy tényleg gyakorolják az értékelő megnyilatkozásokat; gondolkodjanak azon, hány lehetséges értelmezése létezhet a diákok számára annak, amit – ahogyan – mondanak. Mivel pszichológiai alaptétel, hogy egyetlen saját tapasztalat többet nyom a latba, mint száz pontos statisztikai

adaton alapuló törvény, a továbbiakban azt szándékozom megmutatni, hogy a fentiekben leírtakat igazolják a tanítási órán szerzett tapasztalatok.\*

## IRODALOM

1. Ágoston György (1973): *Nevelélmélet* TK., Bp.
2. Balogh Éva (2000): *Pszichológiai kislexikon* Tóth Könyvkereskedés és Kiadó, Debrecen
3. Dombi-Oláh-Varga (2004): *A nevelélmélet alapkérdései* APC-Stúdió, Gyula
4. Falus et al. (2001): *A pedagógusok pedagógiája* Nemzeti TK., Bp.
5. Frölich, W. D. (1996): *Pszichológiai szótár* Springer Hungarica, Bp.
6. Falus et al. (1998): *Didaktika* Nemzeti TK., Bp.
7. Kelemen László (1981): *Pedagógiai pszichológia* TK., Bp.
8. *Magyar Értelmező Kéziszótár* (1980) Akadémiai Kiadó, Bp.
9. Nagy-Horváth (1976): *Nevelélmélet* TK., Bp.
10. *Pedagógiai Lexikon* (1978) (Nagy S. – főszerk.) Akadémiai Kiadó, Bp.
11. Veszprémi László (2001): *Didaktika* APC-Stúdió, Gyula

---

KECSKÉS ISTVÁN  
ny. igazgató  
Debrecen

## Vallomás a pedagóguspályáról

*„Az az ember, aki valami jelentőset alkotott, bizonyos értelemben más emberré válik. Ahhoz, hogy az ember valami jelentőset csináljon, természetesen bizonyos belső lehetőségekkel kell rendelkeznie.”*

(Rubinstein)

Amikor valaki elhatározza, hogy pedagógus lesz, az a cél, elképzelés vezérli, hogy egyszer majd olyat alkot, amely maradandó nyomot hagy azokban, akikért ezt a pályát választotta. Az ember cselekvéseit céltudat, célképzet vezérli, és abban jelentős szerep illeti meg azt a hitet és reményt, hogy célját el is tudja érni.

Ezzel a céllal, hittel, reménnyel indultam el én is a pedagógus pályán mint magyar nyelv és irodalom tanár a nyírbogdányi általános iskolában. Vonzott az önfeledten játszó, vidám gyermekcsereg.

Gyorsan akartam sikereket elérni a nevelésben, az oktatásban, s ezáltal sikerélményhez juttatni tanítványaimat is. Ehhez nagy segítséget kaptam a tantestülettől, de elsősorban az igazgatótól, Veres Tibortól, az igazgatóhelyettéstől, Kozma Sándortól és a pedagógus pályán nagy tapasztalattal rendelkező Halka Pista bácsitól, akire most is nagy szeretettel emlékezem vissza, és mindazokra, akik megtanítottak a gyakorlati pedagógia, a módszertan sokszínű alkalmazására.

Szerettem őket, mert bíztak bennem, mert megértettek és tiszteletben tartottak, mint embert, mint ifjú kollégát, és példát mutattak emberi magatartásukkal, gyermekszeretetükkel.

---

\* A II. részt a következő számban olvashatjuk (a szerkesztő)